

Mesa 4: Socialización de programas de posgrado en educación miembros de ASCOFADE.

## **LA FORMACIÓN POSGRADUADA EN EDUCACIÓN: DEL TRABAJO COLABORATIVO A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA REFLEXIVA**

Martha Cecilia Arbeláez: marthace@utp.edu.co. Tel: 3137082186

Luz Stella Henao: stellahenao@utp.edu.co

Clara Lucía Lanza Sierra: clalulanz@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira.

Maestría en Educación.

Capítulo Eje Cafetero

Palabras clave: Formación posgraduada, Prácticas reflexivas, Comunidades de aprendizaje, Didáctica.

Los posgrados han sido sin duda, una opción importante para la formación de capital humano y académico de los maestros del país, ya sea como continuidad en su formación de licenciatura o como profundización para profesionales de diferentes áreas que están trabajando en el sector educativo. En general, esta formación pretende, de un lado profundizar en un área del conocimiento y desarrollar competencias que permitan al docente enfrentar diversas problemáticas educativas. De otro lado, desarrollar competencias en investigación, que le permitan problematizar la realidad educativa, elaborar propuestas y generar nuevos conocimientos en el campo de la educación, la pedagogía o la didáctica.

Cada vez es más claro para los docentes, que esta formación les brindará herramientas para enfrentar los múltiples desafíos y expectativas de la sociedad, los padres, y en general del contexto educativo. Un contexto diverso, en el que hay que articular cobertura y calidad; formación humana, ética y académica; además, atender a las múltiples exigencias de los diversos proyectos transversales considerados importantes para la comunidad educativa, la región y el país.

Ahora bien, estas expectativas, deben articularse con los propósitos de las maestrías, como es el caso de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, de formar maestros reflexivos que puedan transformar sus prácticas de enseñanza y en consecuencia impactar la calidad educativa de sus instituciones y de la región. Sin embargo, lograr estos propósitos requiere a su vez repensar la enseñanza en los campos disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo. No basta, por tanto, con desarrollar seminarios para abordar determinados contenidos y elaborar trabajos en los que se evidencien los aprendizajes, sino que se hace necesario trascender este esquema y articular la formación que se brinda en la

universidad con el acompañamiento “in situ” (Tadif, 2010; San Martín, Veyrunes, Martín, y Ria, 2017) de los maestrantes.

De manera concreta ¿Qué se ha hecho? En primer lugar, partir de los contextos propios de los maestrantes, para identificar las necesidades, intereses, potencialidades y recursos de la comunidad educativa en la cual laboran, no solo para señalar las problemáticas del contexto, sino también para caracterizar las propias prácticas de enseñanza, de tal manera que el docente las convierta en objeto de reflexión.

En las reflexiones iniciales que se generan con los maestrantes en los seminarios, estos generalmente ubican los problemas de los estudiantes, respecto al aprendizaje, en el marco externo a la práctica docente, con argumentos que adjudican la responsabilidad al gobierno, a las políticas educativas, al número de estudiantes, a la falta de recursos, a las familias disfuncionales, a la falta de apoyo familiar y a otros factores como la agresividad, la falta de interés y motivación, entre otros.

Posteriormente, cuando el maestrante logra acercarse a nuevos referentes y analiza de manera crítica su quehacer, se da cuenta que muchas de las dificultades de los estudiantes están relacionadas con sus prácticas de enseñanza, las cuales no atienden a las necesidades, intereses, motivaciones, expectativas de sus educandos, y que, por tanto, los ubica como simples receptores de información, a la que no logran dar sentido desde su propia vida y contexto. Este análisis crítico le permite al maestrante, elaborar propuestas que confrontan y movilizan sus propios esquemas y los lleva a reconocerse como maestro-aprendiz-investigador, condición básica para transformar los procesos de enseñanza en el aula.

Ahora bien, llevar a cabo una propuesta de este tipo implica armonizar diferentes conocimientos didácticos, disciplinares y procedimentales que enfrentan a los maestros a un sin número de temores e incertidumbres, por lo que se hace necesario el constante apoyo en la revisión y ajustes de sus propuestas. Las aulas de clase de la maestría se convierten entonces, no solo en el espacio académico de discusión teórica, sino en un lugar de debate y argumentación sobre la pertinencia de las propuestas, así se van conformando, de hecho, comunidades de aprendizaje en el sentido de Saso, Puigdellivol, Soler y Valls (2003) y Palomar y García (2010). En general, la idea central de esta apuesta es potenciar el aprendizaje de los maestrantes a través de nuevas formas de acercarse al conocimiento, desde la reflexión, la contextualización y el trabajo colaborativo (Sáiz y Gómez, 2007).

Por otra parte, también ha sido importante implicar a las Instituciones Educativas en este proceso de formación, promoviendo en ellas la conformación de comunidades de aprendizaje, con profesores de las diferentes áreas, quienes asisten a la socialización de los proyectos de sus compañeros maestrantes, y conocen de esta forma, sus avances, desafíos y logros. La pretensión con esta estrategia es dejar una capacidad instalada en dichas instituciones, para que los maestros puedan seguir trabajando de manera autónoma, a partir de sus propios proyectos, en otras propuestas educativas.

Un ejemplo de este tipo de trabajo, se puede evidenciar en un proyecto en el cual la maestrante asumía que los estudiantes tenían serios problemas en elaborar textos argumentativos,

porque no les interesaba la lectura, tenían bajos niveles de motivación y provenían de entornos con condiciones de vulnerabilidad social y económica; precisamente, el trabajo articulado entre los seminarios de didáctica e investigación le permitió empezar a cuestionar las razones por las cuales los estudiantes no argumentaban. De este modo, las explicaciones iniciales se fueron cambiando por otras como: la falta de espacios para el debate en el aula, la enseñanza de la argumentación como contenido, y el no tener en cuenta los intereses de los estudiantes. En este marco y con el acompañamiento de los profesores de la maestría y del grupo de pares, empieza a surgir el cine como un interés de sus estudiantes, el cual es usado como pretexto para ver cine, elaborar reseñas críticas de cine (texto argumentativo) y generar un ciclo de cine para la Institución Educativa. Esta propuesta es socializada y realimentada por los colegas del colegio, los cuales empiezan a apoyar la realización del proyecto (Afiches en Artes, Cine y contexto en Ciencias Sociales, escritura de textos argumentativos en Lengua Castellana). En este marco se va gestando la comunidad de aprendizaje de la Institución.

¿Qué hemos logrado? Esta respuesta se ubica en diferentes niveles: la formación posgradual, los maestrantes, los estudiantes de los diversos niveles educativo y las comunidades educativas. Respecto a la formación posgradual, el principal logro tiene que ver con romper las barreras de la formación circunscrita a las aulas universitarias, para acceder a las instituciones educativas, de tal forma que se conozcan de primera mano las realidades institucionales para apoyar a los maestrantes y a los demás docentes, a través de las comunidades de aprendizaje.

Respecto a los maestrantes, tal vez el mayor logro es la transformación de las concepciones y prácticas de enseñanza. Si bien este cambio no es inmediato, se estimula la reflexión acerca de las intencionalidades y metodologías utilizadas en el proceso de enseñar. Como consecuencia, muchos maestros llegan a entender la importancia y necesidad de la formación continuada y de la investigación para transformar sus prácticas y profesionalizar su acción docente. En este contexto, se evidencia otro logro relacionado con el mejoramiento de las competencias lectoras y escritoras, que se supone ya desarrolladas a nivel de pregrado, y que en el nivel de posgrado son fundamentales, porque a través de estas se socializa el conocimiento y el investigador es reconocido y visibilizado en la comunidad académica.

Ahora bien, en contextos rurales y comunidades indígenas, donde la Maestría en Educación tiene programas de extensión, se han obtenido logros que pueden parecer simples, pero que representan para esas comunidades un gran avance, como el acceso y uso de las TIC como herramienta para su propio aprendizaje y el de sus estudiantes y la implementación de prácticas de aula, que atienden a la diversidad de sus estudiantes y a la realidad del entorno.

En cuanto a los estudiantes de los diversos niveles escolares, los resultados de la mayoría de los trabajos de investigación, evidencian transformaciones importantes en los aprendizajes, los cuales son más profundos y significativos, por ejemplo, avanzar en la comprensión y producción textual, en la argumentación y resolución de problemas en ciencias y matemáticas, en la resolución de conflictos, en la memoria histórica, entre otros.

A esto se añaden cambios en las dinámicas de grupo (aulas en las que hay lugar para el debate, la lectura crítica, la escritura como proceso, la no sanción al error, el trabajo colaborativo), con los cuales se aporta en la formación de estudiantes más activos, propositivos y autónomos.

En cuanto a las Instituciones Educativas, los maestros formados empiezan a ser un factor de cambio, para apoyar la formación de sus compañeros y elaborar propuestas curriculares pertinentes e innovadoras. Además, empiezan a circular textos académicos provenientes de los procesos de formación en la maestría, los cuales son discutidos y utilizados como insumo para la elaboración de las propuestas educativas. Todo esto conlleva a conformar redes entre instituciones, lideradas por estudiantes que hicieron parte de la maestría, proceso mediado por las comunidades de aprendizaje.

¿Qué obstáculos que se han enfrentado? Esencialmente, la dificultad de cambiar las propias concepciones sobre educación, formación, enseñanza, aprendizaje, entre otras, tanto de los docentes de la maestría, como de los maestrantes, asunto que coincide con los planteamientos de Tardif (2010). Además, entender que la reflexión y problematización de la práctica es un proceso que requiere tiempo, y compromiso del maestro. Otra dificultad, y de las más complejas, es mover la tradición institucional, entendida como la instalación de prácticas rutinarias que pueden ser cuestionadas y removidas solo temporalmente; y finalmente la formación de maestros como lectores y escritores críticos.

¿Cuáles son los retos que se enfrentan hoy en la formación posgraduada de la UTP? El primero es apoyar el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, pues las investigaciones evidencian que ante los obstáculos de la práctica (Porlan, 1998; García, Mateos y Siliva, 2016), la presión de la tradición y de los compañeros, los maestros pueden desistir de sus propuestas. El segundo y desde nuestra perspectiva, el más importante, es avanzar hacia la formación de instituciones innovadoras que apuestan por la formación “in situ” de sus maestros y directivos, de tal manera que las propuestas no sean un asunto de la voluntad del maestro sino un compromiso institucional.

En suma, el compromiso de la maestría sigue estando en la formación de un maestro profesional de la educación, con capacidad de aprender y profundizar constantemente en su saber disciplinar, pedagógico y didáctico, para ser un factor de cambio en sus aulas, y desde allí impactar la institución, la región y el país.

## **Bibliografía**

García, M., Mateos Sanz, M., & Silivia, V. (2016). ¿Qué concepciones sobre el conocimiento científico tienen los docentes universitarios de ciencias? Diseño, validación y aplicación de un cuestionario de dilemas para evaluar concepciones implícitas. *Docencia Universitaria*, vol. 17, 17-41. Universidad de Santander. Colombia.

Palomar, F. & Garcia, J. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1) (2010), 19-30. España.

Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 271-288. España.

Saiz, M. & Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. En: *Revista educación*. España.

San Martín, J.; Veyrunes, P.; Martinic, S.; Ria, L.; (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. En: *Perfiles educativos* [online]. 2017, vol.39, n.158 [citado 2019-04-05], pp.168-185. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>

Saso, E.; Puigdemívol, I.; Soler, M., & Valls, C.; (2003). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Grao. Barcelona.

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.